

MOTIVAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DA MODALIDADE PRESENCIAL E ALUNOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

STUDENT MOTIVATION IN ACCOUNTING COURSES: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN PRESENCIAL EDUCATION STUDENTS AND DISTANCE EDUCATION STUDENTS

CARLOS ROBERTO SOUZA CARMO

CARLOS ROBERTO SOUZA CARMO

Mestre em Contabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: carlosjj2004@hotmail.com

Endereço: Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121
1F 215 - Uberlândia - MG
CEP 38.408-100.

Resumo:

Este estudo tem por objetivo geral identificar semelhanças e diferenças nos tipos de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e na modalidade de educação a distância, ambos pertencentes a uma instituição de ensino superior privada. À luz da teoria da autodeterminação, a aplicação da escala de motivação acadêmica e o uso da análise fatorial permitiram identificar e validar seis fatores principais que traduziram três tipos motivacionais próprios de cada uma das duas modalidades analisadas nesta pesquisa. Com relação aos itens agrupados em torno dos três fatores considerados válidos para os alunos da modalidade presencial, portanto, motivação intrínseca, motivação extrínseca por controle externo e desmotivação, foi possível corroborar os resultados oriundos de estudos científicos de outros pesquisadores sobre motivação discente nos cursos de Ciências Contábeis. Já na análise dos itens agrupados nos três fatores válidos para os alunos da modalidade a distância, ou seja, motivação extrínseca introjetada, motivação extrínseca por controle externo e desmotivação, percebeu-se a predominância de uma tipologia motivacional diferente daquela encontrada em estudos anteriores relacionados à modalidade presencial. Como principal contribuição, este trabalho científico permitiu constatar que os estudantes da modalidade a distância não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, prevalecendo a tipologia motivacional de caráter extrínseco com regulação introjetada, cuja principal característica é a atuação estudantil de autonomia mediana e voltada para a obtenção de reconhecimento social, a partir da administração de fatores contingentes relacionados ao seu aprendizado.

Palavras-chave: Teoria da autodeterminação. Motivação discente. Educação a distância.

Abstract: *This study aims to identify general similarities and differences in the types of academic motivation among students of Bachelor of Science in Accounting in classroom mode and the mode of distance education, both belonging to a private institution of higher education. In the Theory of Self-Determination, the application of the Academic Motivation Scale and the use of factor analysis allowed to identify and validate six main factors that resulted own three motivational types of each of these two modes analyzed in this research. Regarding grouped around the three factors considered valid for students in classroom mode, therefore, intrinsic motivation, extrinsic motivation by external control and demotivation, items was possible to corroborate the results coming from scientific studies from other researchers of student motivation in accounting courses. The predominance of a different motivational typology*

Recebido em: 09.10.2012.

Revisado por pares em: 25.11.2013.

Aceito em: 31.12.2013.

Publicado em: 29.04.2014.

Avaliado pelo sistema double blind review.

that found in previous studies related to the analysis of already grouped items in the three valid factors for students in distance mode, in other words, internalized extrinsic motivation, extrinsic motivation by external control and demotivation, it was realized classroom mode. And, as the main contribution, this scientific work have revealed that students from distance mode showed no significant levels of self-determination, the prevailing type of extrinsic motivational character with introjected regulation, whose main characteristic is the mid student performance and oriented autonomy to obtaining social recognition from the administration of contingent factors related to their learning.

Keywords: *Theory of self-determination. Student motivation. Distance education.*

1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser vista como uma das práticas sociais que mais contribuem para o desenvolvimento da cidadania. Sob a ótica profissional, essa prática social implica na constante revisão de paradigmas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Freire (2000) afirma que a prática da educação implica aceitar o desafio constante do novo, do inquietante, de forma a contribuir para o envolvimento do aluno e facilitar sua compreensão sobre o mundo a sua volta.

Especificamente sobre o contexto universitário, Covington (2004) observa que grande parte dos docentes acredita que o ato de ensinar se processa unicamente por via da sistematização e da transmissão da informação e, pior, esperam que seus alunos absorvam esses conteúdos de forma constante e uniforme. Os alunos, por sua vez, em grande número, se furtam a assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem, pois acreditam que a sua parcela de responsabilidade nesse processo está relacionada exclusivamente a realizar leituras, frequentar aulas e cumprir as ordens do professor.

Covington (2004) também destaca que a universidade tem sua parcela de culpa nesse processo ao esperar que os alunos ingressantes dos cursos superiores tenham espírito investigativo, atitudes ativas e autossuficientes, contudo, sem oferecer-lhes, em contrapartida, o preparo necessário para o desenvolvimento de tais qualidades.

Nesse contexto, faz-se necessário detectar meios capazes de influenciar positivamente os alunos e, assim, incrementar seu envolvimento com as tarefas de aprendizagem. Contudo, antes de identificar tais meios, torna-se imprescindível realizar o diagnóstico acerca das condições e contextos que motivam o estudante universitário em relação à construção da sua aprendizagem, de forma a propiciar-lhe crescimento e desenvolvimento social.

Pode-se afirmar que o estudo dos aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente novo e, ainda, que algumas teorias sobre essa relação caracterizavam a motivação como uma pré-condição importante para o processo de aprendizagem (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006; GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002). Por outro lado, alguns estudos já realizados permitiram concluir que a relação entre aprendizagem e motivação vai além dessa pré-condição, denotando a existência de uma relação de reciprocidade, ou seja, aprendizagem e motivação influenciam-se mutuamente (PFROMM, 1987; SCHUNK, 1991; MITCHELL JUNIOR, 1992).

Diante do exposto, percebe-se a relevância do desenvolvimento de estudos que investiguem aspectos motivacionais relacionados ao ensino superior em geral e, no caso deste trabalho, relacionados ao curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. Ou seja, o diagnóstico de aspectos motivacionais pode constituir-se em uma fonte de explicação para o fato de alguns estudantes aproveitarem melhor sua passagem pela escola, desenvolvendo-se potencialmente, enquanto outros se apresentam desinteressados e, até, omissos em relação a sua postura no processo aprendizagem (GARRIDO, 1990).

Adicionalmente, vislumbra-se a possibilidade dos diagnósticos motivacionais, inclusive aqueles realizados a partir deste trabalho, contribuir para o processo de gestão das instituições de ensino superior ofertantes dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis e, ainda, orientarem políticas educacionais adotadas tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de ensino a distância. Além disso, deve-se levar em conta que diagnósticos dessa natureza podem provocar a reflexão crítica, por parte dos docentes desses cursos, acerca das práticas de ensino por eles adotadas no processo de formação superior dos respectivos alunos, independentemente da modalidade de oferta (presencial ou a distância).

Ao partir do pressuposto que a motivação deve estar presente em todos os momentos e tarefas do dia a dia da sociedade em geral e, em especial, no processo de aprendizagem universitária e, ainda, que a identificação e a implementação de ações capazes de despertar esse sentimento em cada aprendiz é um desafio crescente e, por isso, merece ser alvo de estudos que tenham por objetivo o diagnóstico das orientações motivacionais desses alunos, esta pesquisa foi conduzida a partir do seguinte questionamento direcionador: à luz da teoria da autodeterminação, quais os tipos, semelhanças e diferenças de motivação acadêmica que podem existir entre estudantes dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis da modalidade presencial e estudantes da modalidade de educação a distância, em uma instituição de ensino superior privada?

Este estudo teve por objetivo geral identificar semelhanças e diferenças nos tipos de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e na modalidade de educação a distância, ambos pertencentes a uma instituição de ensino superior privada.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, procurou-se cumprir os seguintes passos básicos que podem ser caracterizados como objetivos específicos deste trabalho: a) realizar o embasamento teórico sobre motivação discente e seu diagnóstico por meio da escala psicométrica EMA; b) identificar qual o tipo de motivação predominante entre os estudantes que formaram a amostra de pesquisa (desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca); e c) diagnosticar quais os tipos de regulação que, predominantemente, influenciam na possível existência de motivação extrínseca daqueles aprendizes (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada). Para a realização desta pesquisa, especificamente para os dois últimos objetivos específicos, levou-se em conta o fato da amostra pesquisada ter sido composta por estudantes de duas modalidades de ensino distintas.

Este trabalho é composto por quatro outras partes além da presente introdução. Na segunda seção, realiza-se o embasamento teórico envolvendo temática associada à teoria da autodeterminação e aplicações da escala de motivação acadêmica (EMA), e, ainda, sobre a sua utilização envolvendo cursos de bacharelado da área de Ciências Contábeis. Na terceira seção, são descritos os procedimentos metodológicos, com ênfase ao instrumento de coleta de dados e aos procedimentos de coleta e análise dos dados propriamente ditos, e, ainda, à descrição de todos os procedimentos de análises da base de dados comprobatória das evidências detectadas neste estudo. Na quarta seção deste trabalho, procedeu-se à análise das evidências identificadas a partir das informações coletadas com a aplicação da escala EMA e mediante a realização da análise fatorial. Na seção cinco, são realizadas as considerações finais acerca de toda a pesquisa e das respectivas constatações. Ao final, é apresentada a lista de referências bibliográficas utilizadas ao longo deste trabalho científico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Garrido (1990), motivação é um processo psicológico que tem origem no interior do indivíduo e que é capaz de impulsioná-lo a uma ação. Para Fromm (1987), a motivação de cada um é o sentimento que desperta o organismo do ser humano e dirige suas ações no intuito de atingir uma meta estabelecida. Murray (1986, p. 20) consi-

dera que a motivação representa “[...] um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa.”

Se a motivação possui papel tão importante no direcionamento das ações do dia a dia do ser humano em geral, não faz sentido esperar que, no ambiente acadêmico, esse mesmo ser humano não seja movido por tal sentimento. Contudo, o conceito de motivação está relacionado a um processo, e, por ser própria de cada um, ela não pode ser observada diretamente, motivo pelo qual só pode ser inferida com base em comportamentos (PINTRICH; SCHUNK, 2002).

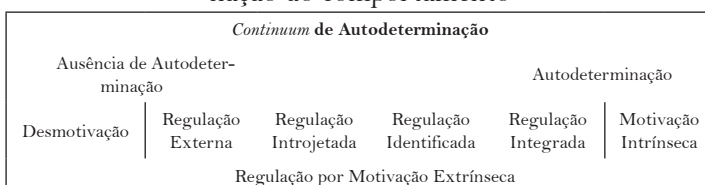
Pesquisada inicialmente por Deci e Ryan (1985), a teoria da determinação preconiza que as pessoas, de um modo geral, têm a necessidade de se sentirem capazes e autodeterminadas para serem consideradas motivadas de forma intrínseca. Ainda segundo essa teoria, as motivações de cada indivíduo diferem e, normalmente, são influenciadas pelo contexto e pela sua interação com necessidades psicológicas individuais.

Ao analisarem os graus de motivação de um indivíduo, Guimarães e Bzuneck (2008) afirmam que, de acordo com o nível de autodeterminação, a motivação pode ser classificada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca.

Ainda sob a ótica da teoria da autodeterminação, Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103) propõem um *continuum* de autodeterminação, resumido na Figura 1, apresentada na sequência, que desdobra aquela classificação inicial em seis tipos motivacionais que podem variar “[...] de acordo com o sucesso na internalização das regulações externas para o comportamento.”

À luz da teoria da autodeterminação, os graus de motivação de um indivíduo podem variar desde a “desmotivação”, caracterizada pela “[...] ausência de intenção e de comportamento proativo [...]”, passando pela “motivação extrínseca”, que pode ser caracterizada pela ação realizada pelo indivíduo com o objetivo de evitar consequências impostas por mecanismos de regulação, chegando na motivação intrínseca, que pode ser entendida como o estilo mais perfeito de autodeterminação (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 103).

Figura 1 - *Continuum* de desenvolvimento da autodeterminação do comportamento



Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103).

Com relação às regulações por motivação extrínseca, Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103) explicam:

A regulação externa é a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, na qual a pessoa age para obter ou evitar consequências externas. Na motivação extrínseca por regulação introjetada, as consequências contingentes são administradas pela própria pessoa, como resultado de pressões internas como culpa, ansiedade ou a busca de reconhecimento social. A motivação extrínseca por regulação identificada ocorre em situações de reconhecimento e valorização subjacentes ao comportamento. É mais autônoma do que os dois estilos de regulação descritos anteriormente, mas a importância da realização do comportamento ainda é centrada na sua consequência ou nos benefícios decorrentes. Na motivação extrínseca por regulação integrada está presente não somente a identificação com a importância do comportamento, mas também a integração de tal identificação com outros aspectos do *self*. É a forma mais autônoma de motivação extrínseca, envolvendo escolha e valorização pessoal da atividade. No entanto, apesar do estilo autônomo de regulação do comportamento, na regulação integrada o foco ainda está nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade.

Ao analisar a teoria da autodeterminação no contexto educacional, Siqueira e Wechsler (2006, p. 22) afirmam que um aluno intrinsecamente motivado “[...] é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis.” Os pesquisadores também afirmam que, por outro lado, um aluno extrinsecamente motivado “[...] é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais [...] ou apenas evitar uma punição” (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006, p. 22).

Analisando a produção e a disponibilidade de instrumentos de avaliação da motivação para a aprendizagem, Hughes, Redfield e Martray (1989) ressaltaram que os estudos sobre motivação acadêmica foram negligenciados devido à existência de poucos instrumentos de mensuração psicométrica. Em contraposição a esses autores, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) destacam um apreciável incremento no número de estudos voltados para a análise na motivação no contexto escolar ao longo das duas últimas décadas.

Ao procurar avaliar a motivação de estudantes do Curso de Medicina com base nas proposições indicadas pela teoria da autodeterminação, Sobral (2003) utilizou uma versão traduzida para o português de uma escala francesa de avaliação da motivação acadêmica, elaborada anteriormente por Vallerand *et al.* (1989). A versão em português aplicada

por Sobral (2003) lista 28 itens que estão subdivididos em sete subescalas de quatro itens cada, avaliando os três tipos de motivação intrínseca (saber, realizar e experimentar estímulos), três tipos da motivação extrínseca (externa, introjeção e identificação) e desmotivação.

Na pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008) foi utilizado o modelo de EMA traduzido por Sobral (2003). Entretanto, os pesquisadores adaptaram a escala em questão de acordo com o *continuum* discutido anteriormente neste tópico. Esse estudo forneceu subsídios para a construção do instrumento de coleta a ser utilizado na presente pesquisa.

Com relação a estudos sobre motivação discente voltados para cursos de bacharelado da área das ciências sociais aplicadas à gestão e, ainda, com base na teoria da autodeterminação e na utilização da EMA, pode-se afirmar que ainda são poucos os trabalhos nesse sentido (FALCÃO; ROSA, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2011).

Falcão e Rosa (2008) realizaram uma revisão dos principais instrumentos de avaliação da motivação que, segundo eles, indicaram a EMA de Sobral (2003) como um dos mais adequados para a análise das características dos fatores de motivação dos estudantes do curso de Administração de instituições de ensino superior públicas (49% da amostra) e privadas (51% da amostra) do estado do Rio de Janeiro, com faixa etária entre 17 e 40 anos ou mais.

Dentre as principais constatações obtidas de por Falcão e Rosa (2008), destaca-se que seu estudo permitiu detectar que os estudantes entrevistados apresentaram características motivacionais diferentes em relação ao gênero: as estudantes do gênero feminino apresentaram uma motivação intrínseca superior a dos estudantes do gênero masculino. Adicionalmente, os pesquisadores também observaram que os estudantes ingressantes das instituições públicas apresentaram características de motivação significativamente diferentes dos alunos de instituições privadas.

Especificamente com relação a estudantes do curso de Ciências Contábeis, Oliveira *et al.* (2010) também realizaram um estudo com base na teoria da autodeterminação, cujo objetivo era identificar qual o nível de motivação predominante entre os alunos do curso, no ano de 2008, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), de Minas Gerais.

Como principais resultados, Oliveira *et al.* (2010) destacaram que a análise geral dos dados da pesquisa mostrou resultados positivos, com altos níveis de motivação por parte dos alunos em diferentes estágios do curso (110 alunos respondentes, sendo, 62 alunos de 1º e 2º períodos e 48 alunos dos períodos finais, portanto 7º e 8º). Contudo, foram detectados menores níveis de motivação dos alunos de períodos mais adiantados do curso, comparados aos alu-

nos de períodos iniciais. Os autores também destacaram a percepção de uma menor motivação com elementos ligados ao prazer por frequentar a universidade (extrínsecos e intrínsecos).

Com o intuito de avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira à luz da teoria da autodeterminação, e, também, utilizando como base a metodologia proposta por Guimarães e Bzuneck (2008), Leal, Miranda e Carmo (2011) afirmam que os resultados do seu trabalho revelaram que os universitários estudados apresentaram uma tipologia motivacional bem diversificada para a aprendizagem.

A amostra analisada por Leal, Miranda e Carmo (2011) era composta por 153 (59,1%) mulheres e 106 (40,9%) homens. A distribuição por faixas de idades foi a seguinte: 38 estudantes (14,7%) com até 19 anos, 182 estudantes (70,3%) entre 20 e 25 anos e 39 estudantes (15,1%) com 26 anos ou acima. Os autores ainda observaram que 136 estudantes (52,5% dos 259) já possuíam alguma experiência profissional na área de contabilidade.

Segundo Leal, Miranda e Carmo (2011), as comparações entre as variáveis que compuseram seu estudo revelaram, por um lado, estudantes preocupados em aprofundar o nível de conhecimento ou atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação profissional, mas, por outro lado, alguns estudantes preocupados apenas com a obtenção do diploma, sendo que há ainda alguns alunos com interesse em comparecer às aulas somente para garantir frequência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi a versão brasileira da EMA analisada por Guimarães e Bzuneck (2008). Ele contempla 29 itens que abordam cada um dos tipos motivacionais do *continuum* de autodeterminação propostos pelos autores, portanto, motivação intrínseca, quatro tipos de motivação extrínseca (externa, introjetada, identificada e integrada) e desmotivação. Após a aplicação de um pré-teste com o instrumento de coleta de dados (EMA) em um grupo de cinco alunos do curso presencial, foram realizados pequenos ajustes necessários para evitar erros de interpretação.

A coleta dos dados se processou ao longo dos meses de agosto e setembro de 2011, mediante o agendamento prévio junto à coordenação do curso. No caso dos estudantes do curso presencial, os questionários foram aplicados em dias variados, no período noturno, ao longo do mês de agosto. Para os estudantes da modalidade a distância, o instrumento de coleta foi aplicado em dois momentos distintos,

um no último final de semana de agosto e outro em meados de setembro, pois esses alunos comparecem ao polo de Uberaba somente uma vez por mês.

Cabe destacar que, antes da entrega dos questionários aos respondentes, foi assegurado a todos os participantes o sigilo das informações prestadas com relação às suas identidades e, ainda, com relação à identificação da instituição de ensino a que pertenciam. Logo, se ainda assim eles não quisessem participar da pesquisa, lhes foi facultado deixar de integrar a população pesquisada sem qualquer tipo de prejuízo.

Para a condução do processo de coleta, mediante o uso de formulários impressos, foi apresentada aos participantes a seguinte questão inicial: “Por que eu venho à Universidade?”. Em seguida, foram fornecidas 29 afirmativas, detalhadas mais adiante na primeira coluna da Tabela 4, para as quais os respondentes deveriam atribuir notas de 0 a 10 de acordo com o grau crescente de concordância com os motivos apresentados em cada uma daquelas afirmativas, sendo 0 para discordância total e 10 para concordância total. Foi solicitada aos respondentes a atribuição pontuação na forma aberta, portanto, sem a utilização de escala Likert, para evitar que se incorresse em erros de transformação de uma variável quantitativa em variável qualitativa, a partir da sugestão de uma legenda (*label*).

Quanto aos procedimentos de análise de dados e diagnóstico dos tipos motivacionais predominantes entre os estudantes de Bacharelado em Ciências Contábeis de cada uma das modalidades de ensino que compuseram a amostra de pesquisa, foi aplicada a análise fatorial exploratória com o objetivo de simplificar o conjunto de dados obtidos a partir da aplicação do instrumento de coleta. Para tanto, foi utilizado o pacote estatístico para as ciências sociais *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0.

De acordo com Fávero *et al.* (2009, p. 237), como regra geral para aplicação da análise fatorial, a amostra de dados deve ser composta por um número mínimo de observações equivalentes a “cinco vezes o número de variáveis de estudo”, sendo que, no caso dessa investigação, o número de variáveis analisadas diz respeito aos seis tipos motivacionais propostos pelo *continuum* de autodeterminação proposto por Guimarães e Bzuneck (2008), ou seja, um tipo motivacional relativo à motivação intrínseca, a quatro tipos de motivação extrínseca e à desmotivação propriamente dita.

Hair Júnior *et al.* (1998) afirmam que a análise fatorial pode ser aplicada a partir de 50 observações, entretanto, seria desejável que a amostra de pesquisa contasse com um número de observações igual ou maior que 100 observações.

Por outro lado, conforme observam Johnson e Wichern (1988), a decisão crucial e mais importante para a utilização da análise fatorial como método de pesquisa diz

respeito ao número de fatores a serem considerados no estudo, pois amostras grandes e/ou dados com distribuição aproximadamente normal são adequados para uso do modelo fatorial, entretanto, o modelo fatorial pode não se ajustar corretamente para um pequeno número de fatores comuns obtidos a partir de um número de observações muito elevado.

Ainda conforme Johnson e Wichern (1988), a decisão final acerca da utilização da análise fatorial deve levar em conta, principalmente: a) a proporção da variância amostral total explicada; b) a teoria adjacente relacionada ao objeto de estudo; e c) a interpretação racional entre os resultados desejados e os resultados obtidos mediante a utilização dessa técnica de análise.

Efetivamente, foram coletados os dados relativos a 158 respondentes, sendo que, desse total, 87 eram alunos do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e 71 eram alunos do mesmo curso e instituição, porém, na modalidade a distância. Assim, ao considerar que o *continuum* de autodeterminação proposto por Guimarães e Bzuneck (2008) é composto de seis variáveis (um tipo relativo à motivação intrínseca, quatro tipos de motivação extrínseca e a desmotivação propriamente dita), tanto para a modalidade presencial quanto para a modalidade a distância, a quantidade de observações pode ser considerada satisfatória, pois, sob a ótica de Fávero *et al.* (2009, p. 237), seriam necessárias, no mínimo, 30 observações (5 x 6 variáveis), e, ainda, conforme Hair Júnior *et al.* (1998), a quantidade mínima de observações não deve ser inferior a 50.

Com relação específica ao método de estimação de carga dos fatores, Kim (1975) observa que na análise fatorial existem três formas distintas de composição e análise das variáveis: eixo principal, componente principal e fator principal. No método do eixo principal, existe uma padronização para se ter uma média igual a zero e uma variância igual à variância total considerada. O componente principal é o mesmo método do eixo principal, com exceção da média que, nesse caso, não é padronizada para zero. Já no método do fator principal existe uma normalização para se obter uma média igual a zero, porém a variância será unitária. Para esta pesquisa, foi utilizado o método de extração do componente principal, pois, conforme Johnson e Wichern (1988), esse é um dos mais recomendados para análise fatorial.

Com o objetivo de maximizar a interpretação dos fatores encontrados pela análise fatorial inicial, realizou-se a rotação ortogonal daqueles fatores pelo método Varimax,

cujas ideias consistem em realizar a rotação dos fatores de forma a provocar o aparecimento de altas cargas para poucas variáveis (COOLEY; LOHNES, 1971).

Após a aplicação da análise fatorial, além da elaboração de estatísticas descritivas, foram realizados os testes KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), para a análise da adequação da amostra (FÁVERO *et al.*, 2009), e o teste de esfericidade de Bartlett, para avaliar a possibilidade das variáveis observadas não serem correlacionadas (CONOVER, 1971; MALHOTRA, 2001). Adicionalmente, para avaliar o nível de confiabilidade, tanto do instrumento de coleta (EMA) quanto dos fatores encontrados, foi utilizado o Alpha de Cronbach (HAIR JÚNIOR *et al.*, 1998). Destacando-se que, inicialmente, após a formação do respectivo banco de dados, o Alpha de Cronbach foi aplicado a todo o instrumento de coleta (29 questões em conjunto), e, posteriormente, esse teste foi aplicado somente às questões agrupadas em cada fator para verificação da sua consistência interna e, portanto, a confiabilidade dos fatores detectados a partir da análise fatorial.

Cabe destacar que todos esses procedimentos de análise foram realizados considerando a plataforma teórica constituída a partir da revisão bibliográfica acerca da temática envolvendo a teoria da autodeterminação, estudos sobre motivação discente, pesquisas sobre instrumentos de avaliação da motivação discente e aplicações sobre a EMA e, ainda, especificamente sobre a utilização dessa escala em estudos envolvendo cursos de bacharelado da área das ciências sociais aplicadas à gestão.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva acerca do perfil da amostra composta pelos 158 respondentes que se dispuseram a participar desta pesquisa. Conforme poderá ser visto na Tabela 1, na análise descritiva estratificada por modalidade do curso, percebe-se que a faixa etária dos alunos do curso a distância é maior que a dos alunos do curso presencial (30 anos e 24 anos, respectivamente). Percebe-se também que os alunos da modalidade a distância apresentaram um tempo médio de experiência profissional bem superior ao dos alunos na modalidade presencial (7 anos e 3 anos, respectivamente). Por outro lado, nota-se que, em média, os alunos da modalidade presencial estão mais concentrados no 5º período do curso, enquanto os alunos da modalidade a distância encontram-se mais concentrados no

3º período do curso de Ciências Contábeis nessa instituição de ensino superior.

Tabela 1 - Perfil da amostra

Categoria	Dados gerais do curso	Modalidade presencial	Modalidade a distância
Quantidade total de alunos	158	87	71
Quantidade total de alunos do gênero feminino	107	57	50
Quantidade total de alunos do gênero masculino	51	30	21
Período – semestre do curso (média)	4	5	3
Idade – em anos (média)	27	24	30
Tempo de experiência profissional – em anos (média)	5	3	7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

A consistência interna do instrumento de coleta (EMA) foi avaliada pelo Alpha de Cronbach, seguindo as orientações de Malhotra (2001) e Hair Júnior *et al.* (1998). O Alpha de Cronbach mostrou-se satisfatório ($\geq 0,70$) tanto para a análise geral do curso (as duas modalidades juntas) quanto para a análise estratificada (as duas modalidades analisadas separadamente), conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Teste de confiabilidade do instrumento de coleta (Alpha de Cronbach)

Teste	Dados gerais do curso	Modalidade presencial	Modalidade a distância
Alpha de Cronbach	0,8256	0,7957	0,8526
Alpha de Cronbach (itens padronizados)	0,7989	0,7742	0,8237
Quantidade de itens testados (questões)	29	29	29

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

A adequação amostral foi avaliada a partir do teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), o qual forneceu um valor de 0,779 para análise geral do curso e valores em torno de 0,68 para a análise estratificada por modalidade (presencial e a distância), conforme pode ser visto na Tabela 3. Segundo Fávero *et al.*, (2009, p. 242), valores entre 0,70 e 0,60 traduzem uma razoável adequação da amostra à aplicação da análise fatorial.

Tabela 3 - Teste de adequação da amostra e teste de correlação amostral

	Testes	Dados gerais do curso	Modalidade presencial	Modalidade a distância
KMO	Observações	158	87	71
	Medida de adequação aceitável $\approx 0,70$)	0,779	0,680	0,68157
Bartlett	Approx. Chi-Square (X^2_{cal})	1.735	1.067	1.129
	Sig.	0,000	0,000	0,000

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Adicionalmente, a avaliação do grau de correlação entre as variáveis foi realizada mediante a aplicação do teste de esfericidade de Bartlett, que se apresentou satisfatório para as três análises amostrais (análise geral do curso, estratificação para alunos da modalidade presencial e para alunos da modalidade a distância) a um nível de significância de $p = 0,000$, pois, conforme Conover (1971) e Malhotra (2001), os parâmetros de decisão para o teste de Bartlett são valores com significância menor que 0,05.

Considerando que o objetivo geral estabelecido para este trabalho foi buscar identificar semelhanças e diferenças nos tipos de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e na modalidade de educação a distância, ambos pertencentes à mesma instituição de ensino superior privada, na primeira etapa dos trabalhos de análise da base dados coletados procedeu-se a realização da análise fatorial referente aos alunos do curso presencial. Na segunda etapa, procedeu-se a análise fatorial dos alunos da modalidade a distância. Sendo que, em ambas as análises, para que os itens do questionário pudessem dar carga em um fator, foi estabelecido como critério um valor acima de 0,40 ($> 0,40$), que, segundo Kline (1994), seria capaz de determinar pelo menos 15% da variância total.

Os dados resumidos na Tabela 4, apresentada mais adiante, agrupam informações relativas à análise fatorial após a rotação Varimax para elevação do poder explicativo de cada fator, os respectivos autovalores, as variâncias explicadas e, ainda, os respectivos testes de confiabilidade dos fatores encontrados, tanto para a modalidade presencial quanto para a modalidade a distância.

A análise fatorial dos dados coletados a partir das respostas dos alunos da modalidade presencial deu origem a oito fatores. O fator 1 ($F[p].1$) agrupou os itens que medem o nível de desmotivação no curso (Q.1, Q.13, Q.16 e Q.19).

Os itens aglutinados no fator 2 ($F[p].2$) traduzem o grau mais elevado de motivação, portanto, a motivação intrínseca dos alunos nessa modalidade do curso (Q.4, Q.17 e Q.21). Por fim, o fator 3 ($F[p].3$) agrupou respostas que denotam uma tipologia motivacional relacionada à motivação extrínseca por controle externo (Q.3 e Q.11) com traços de desmotivação (Q.7).

Com relação aos demais fatores, cabe destacar que o teste aplicado para avaliação da respectiva consistência interna mostrou que eles apresentaram coeficientes insatisfatórios ($< 0,70$), denotando assim uma baixa confiabilidade para os referidos fatores (Alfa de Cronbach: $F[p].4=0,6998$; $F[p].5=0,6264$; $F[p].6=0,4983$; $F[p].7=0,6067$; $F[p].8=0,6053$).

A análise fatorial dos dados coletados a partir das respostas dos alunos da modalidade a distância também deu origem a oito fatores. Conforme as informações contidas na Tabela 4, apresentada um pouco mais a frente, o fator 1 ($F[d].1$) capturou os itens relativos à motivação extrínseca introjetada (Q.5, Q.10, Q.15 e Q.20) com traços tanto de motivação extrínseca por regulação integrada (Q.12 e Q.18) quanto de motivação intrínseca (Q.17 e Q.21).

Diferente do que aconteceu na análise dos fatores relacionados ao curso presencial, ao realizar a análise fatorial para os respondentes do curso na modalidade a distância, o fator 2 ($F[d].2$) não apresentou um Alfa de Cronbach que pudesse caracterizá-lo como um fator de confiabilidade interna satisfatória.

O fator 3 ($F[d].3$) agrupou as respostas relativas a dois itens que denotam desmotivação discente (Q.13 e Q.16) e, ainda, três outros itens que sinalizam tipos motivacionais diversos, ou seja, um referente à motivação extrínseca por controle externo (Q.6), um relativo à motivação extrínseca por regulação integrada (Q.28) e um que diz respeito à motivação extrínseca identificada (Q.29).

No caso do fator 4 ($F[d].1$) ocorreu uma predominância referente à motivação extrínseca por controle externo, pois todos os itens agrupados (Q.2, Q.3 e Q.11) dizem respeito à “[...] forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, na qual a pessoa age para obter ou evitar consequências externas” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 103).

Semelhante ao que aconteceu com o fator 2 ($F[d].2$), os demais fatores oriundos da análise fatorial aplicada às respostas dos alunos da modalidade a distância não apresentaram um Alfa de Cronbach maior que 0,70 e, por isso, não foram considerados satisfatórios no que se refere a sua consistência interna (Alfa de Cronbach: $F[d].5=0,4068$; $F[d].6=0,3519$; $F[d].7=0,3692$; $F[d].8=0,2797$).

A despeito do detalhamento analítico-quantitativo já apresentado acerca dos seis fatores considerados váli-

dos (três para cada modalidade de ensino: presencial *versus* a distância), de uma forma geral foi possível perceber que tanto os alunos da modalidade presencial quanto os alunos do curso na modalidade a distância apresentaram motivação extrínseca por controle externo, que é aquela em que o estudante age “para obter ou evitar consequências externas” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 103). Um exemplo disso é o fato do aluno afirmar que comparece às aulas porque a frequência é obrigatória e, portanto, para não receber faltas, sendo que, especificamente na modalidade a distância, os alunos integrantes da amostra de pesquisa devem frequentar encontros presenciais mensais.

Além disso, os alunos de ambas as modalidades apresentaram certo grau de desmotivação. Contudo, conforme será detalhado mais adiante nas Tabelas 5 e 6, em ambos os casos, o fator que identificou a desmotivação dos alunos integrantes da amostra dessa pesquisa foi o que obteve menor média quando comparado aos demais.

Por outro lado, os alunos do curso presencial apresentaram-se mais motivados intrinsecamente, e, nesse sentido, com um grau de autodeterminação apreciável, ao contrário dos alunos da modalidade a distância, que apresentaram motivação extrínseca introjetada, e, nesse sentido, são levados a frequentar o curso em função das suas pressões internas ou ansiedade, na busca de reconhecimento social, em detrimento da autodeterminação. Esses dois tipos motivacionais (motivação intrínseca e motivação extrínseca introjetada) foram os que apresentaram as maiores médias na autoavaliação motivacional dos alunos integrantes da amostra dessa pesquisa em ambas as modalidades de ensino, conforme será detalhado mais adiante nas Tabelas 5 e 6.

Ao enfatizar a necessidade de ampliar as investigações envolvendo a temática relacionada à motivação acadêmica do ensino superior, Bzuneck (2005) salienta que ainda são poucos os estudos brasileiros dedicados a essa questão. Ao abordar a ampliação ressaltada por Bzuneck (2005), Guimarães e Bzuneck (2008) afirmam que a disponibilidade de instrumentos de avaliação confiáveis é uma condição essencialmente relevante. Os autores também destacam que os estudos com base na teoria da autodeterminação, respaldados por dados coletados a partir da EMA, têm se apresentado positivamente significativos no diagnóstico das variáveis relacionadas a aspectos motivacionais do discente no ensino superior.

A partir da aplicação da EMA, devidamente embasada na teoria da autodeterminação, esta pesquisa permitiu diagnosticar diferentes tipos motivacionais presentes entre os alunos do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e na modalidade a distância, ambos pertencentes a uma instituição de ensino superior privada.

Tabela 4 – Análise fatorial (rotação Varimax), autovalores, variância explicada e teste de confiabilidade dos fatores encontrados

Modalidade	Presencial			A distância			
Fatores Componentes	F[p].1*	F[p].2*	F[p].3*	F[d].1*	F[d].2*	F[d].3*	F[d].4*
Q.1 (Desmotivação) “Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade”.	0,6919						
Q.2 (Extr. Contr. Ext.) “Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória”.							0,7490
Q.3 (Extr. Contr. Ext.) “Venho à universidade para não receber faltas”.			0,7782				0,8223
Q.4 (Intrínseca) “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”.		0,5248					
Q.5 (Extr. Introj.) “Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”.				0,5536			
Q.6 (Extr. Contr. Ext.) “Venho à universidade para não ficar em casa”.					-0,5177	0,5256	
Q.7 (Desmotivação) “Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade”.			0,6577				
Q.8 (Extr. Introj.) “Venho porque é isso que esperam de mim”.							
Q.9 (Desmotivação) “Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar”.							
Q.10 (Extr. Introj.) “Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”.				0,7948			
Q.11 (Extr. Contr. Ext.) “Venho à universidade porque a presença é obrigatória”.			0,7767				0,7824
Q.12 (Extr. Reg. Integr.) “Porque a educação é um privilégio”.				0,7446			
Q.13 (Desmotivação) “Eu não vejo por que devo vir à universidade”.	0,6910					0,6892	
Q.14 (Extr. Identif.) “Venho à universidade para conseguir o diploma”.							
Q.15 (Extr. Introj.) “Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante”.				0,7374			
Q.16 (Desmotivação) “Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade”.	0,7807					0,7323	
Q.17 (Intrínseca) “Porque para mim a universidade é um prazer”.		0,8161		0,6860			
Q.18 (Extr. Reg. Integr.) “Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade”.				0,7724			
Q.19 (Desmotivação) “Eu não vejo que diferença faz vir à universidade”.	0,8879				-0,6355		
Q.20 (Extr. Introj.) “Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos”.				0,8585			
Q.21 (Intrínseca) “Porque gosto muito de vir à universidade”.		0,7305		0,7168			
Q.22 (Extr. Identif.) “Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério”.							
Q.23 (Extr. Identif.) “Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”.							
Q.24 (Extr. Reg. Integr.) “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”.					0,6920		
Q.25 (Extr. Contr. Ext.) “Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas”.							
Q.26 (Extr. Reg. Integr.) “Porque estudar amplia os horizontes”.					0,8023		
Q.27 (Extr. Identif.) “Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim”.					0,8303		
Q.28 (Extr. Reg. Integr.) “Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar”.						0,7391	
Q.29 (Extr. Identif.) “Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade”.						0,6358	
Autovalores	5,738	4,083	2,217	6,740	4,238	2,357	1,814
% variância explicada	19,79	14,08	7,65	23,24	14,62	8,13	6,26
% variância explicada acumulada	19,79	33,87	41,51	23,24	37,86	45,98	52,24
Alfa de Cronbach	0,8111	0,7048	0,7195	0,8966	0,2045	0,7568	0,7683
(*) = Considerando fatores com valores acima de 0,40 (> 0,40).							
[p] = Fator da modalidade presencial							
[d] = Fator da modalidade a distância							

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Entre os alunos da modalidade presencial foram detectados e validados três fatores principais que traduzem o grau de desmotivação em relação ao curso ($F[p].1$), o grau de motivação intrínseca ($F[p].2$) e, ainda, uma tipologia motivacional relacionada à motivação extrínseca por controle externo com traços de desmotivação ($F[p].3$).

Conforme demonstrado na Tabela 5, apresentada na sequência, o nível de motivação dos alunos da modalidade presencial está em torno de 61% (média de $F[p].2$ dividida por 10). Portanto, três vezes maior que o nível de desmotivação, que é de 20% (média de $F[p].1$ dividida por 10). Esses números indicam que existe uma predominância do comportamento autodeterminado por parte desses alunos, com possibilidades de sucesso na internalização das regulações externas no desempenho das suas atividades acadêmicas, em relação ao curso que frequentam.

Tabela 5 - Diagnóstico motivacional dos alunos da modalidade presencial

Fator	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
$F[p].1$: mede a desmotivação presente entre os alunos do curso na modalidade presencial.	2,06	1,54	0	10
$F[p].2$: mede a motivação intrínseca, portanto, o nível de autodeterminação dos alunos do curso na modalidade presencial.	6,14	2,84	0	10
$F[p].3$: mede o nível de motivação extrínseca por controle externo, com traços de desmotivação.	3,82	2,52	0	10

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Em uma posição intermediária, com 38,2% (média de $F[p].3$ dividida por 10) verificou-se que os alunos da modalidade presencial apresentam também a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, ou seja, aquela na qual os estudantes agem para obter ou evitar consequências externas. Nesse caso, o principal fator regulador detectado foi a frequência nas aulas.

Já entre os alunos da modalidade a distância também foram detectados e validados três fatores que traduzem o grau de motivação extrínseca com predominância de regulação introjetada ($F[d].1$), o grau de desmotivação com traços de motivação com regulações externa, integrada e identificada ($F[d].3$) e, ainda, uma tipologia motivacional relacionada à motivação extrínseca regulada por controle externo ($F[d].4$).

Conforme demonstrado na Tabela 6, apresentada mais a frente, os alunos da modalidade a distância não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, prevalecendo nesse grupo a tipologia motivacional de caráter ex-

trínseco com regulação introjetada, cujos níveis ficaram em torno de 64% (média de $F[d].1$ dividida por 10). Ou seja, na modalidade a distância existe uma predominância do comportamento discente condicionado a fatores contingentes administráveis pelo próprio estudante e, normalmente, resultantes de pressões internas. Esse tipo motivacional (extrínseco com regulação introjetada) é quase três vezes e meia maior que o nível de desmotivação com traços de motivação extrínseca com regulações diversas, que no caso dos alunos dessa modalidade é de 18,30% (média de $F[d].3$ dividida por 10).

Semelhante ao acontecido com os alunos da modalidade presencial, em um nível intermediário com 47,8% (média de $F[d].4$ dividida por 10), verificou-se que os alunos da modalidade a distância também apresentam indícios da forma mais básica e menos autônoma de motivação, isto é, o tipo motivacional regulado extrinsecamente por controle externo.

Tabela 6 - Diagnóstico motivacional dos alunos da modalidade presencial a distância

Fator	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
$F[d].1$: mede a motivação extrínseca, com predominância de regulação introjetada, entre os alunos do curso na modalidade a distância.	6,42	3,41	0	10
$F[d].3$: mede a desmotivação com traços de motivação com regulações diversas referentes aos alunos do curso na modalidade a distância.	1,83	1,58	0	10
$F[d].4$: mede o nível de motivação extrínseca por controle externo entre os alunos da modalidade a distância.	4,78	3,42	0	10

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Comparativamente aos estudos anteriores realizados especificamente com alunos do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, ao constatar que os alunos da modalidade presencial do curso analisado apresentaram-se motivados intrinsecamente e, em parte, preocupados em comparecer às aulas para garantir frequência, este estudo corrobora os achados de Oliveira *et al.* (2010) e, ainda, os de Leal, Miranda e Carmo (2011).

Contudo, ao analisar os alunos da modalidade a distância, a presente pesquisa traz uma nova contribuição ao constatar que esses estudantes não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, prevalecendo a tipologia

motivacional de caráter extrínseco com regulação introjetada.

Ao levar em conta que o perfil da amostra referente aos alunos da modalidade a distância é composto por alunos de uma faixa etária superior à dos alunos do curso presencial (30 anos e 24 anos, respectivamente) e, ainda, que os alunos da modalidade a distância apresentaram um tempo médio de experiência profissional mais que duas vezes superior ao dos alunos na modalidade presencial (7 anos e 3 anos, respectivamente), pode-se inferir que a predominância da tipologia motivacional extrínseca com regulação introjetada talvez estivesse relacionada à busca pelo reconhecimento social, oriunda de pressões internas. Se por um lado a sua experiência profissional e maturidade, adicionadas às características da própria modalidade de ensino escolhida, podem lhe assegurar a administração de fatores contingentes relacionados à carga horária de estudo, dedicação, volume de leitura, entre outros, por outro lado a obtenção do diploma de um curso superior pode lhes proporcionar maior segurança no exercício profissional perante si e perante seus colegas de profissão.

Com relação aos níveis de motivação extrínseca por controle externo superiores àqueles encontrados entre os alunos da modalidade presencial (4,78 contra 3,82 dos alunos do curso presencial), poder-se-ia questionar se pelo fato do curso ser realizado na modalidade a distância seus alunos deveriam apresentar-se menos preocupados com a frequência. Ao contrário, uma vez que o projeto pedagógico do curso a distância prevê seis encontros presenciais mensais por semestre, com uma frequência mínima para aprovação de 75%, apenas duas ausências nesses encontros seriam suficientes para a reprovação por faltas, justificando-se, assim, a diferença descrita inicialmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de se detectar meios capazes de influenciar positivamente os alunos e promover o seu envolvimento com as tarefas de aprendizagem, observou-se a necessidade de se realizar diagnósticos acerca da tipologia motivacional predominante entre estudantes do ensino superior como o primeiro passo para se criar condições suficientes para motivá-los, de forma a viabilizar uma sólida construção da aprendizagem.

Apesar do estudo dos aspectos motivacionais na aprendizagem ser algo relativamente novo, alguns estudos já realizados permitiram deduzir que a relação entre aprendizagem e motivação vai além de uma pré-condição, perfazendo uma relação de influência mútua.

Sob essa ótica, este trabalho buscou identificar semelhanças e diferenças nos tipos de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Con-

tábeis na modalidade presencial e na modalidade a distância, ambos pertencentes a uma instituição de ensino superior privada, a partir de uma amostra composta por alunos de uma instituição com curso presencial e polo de educação a distância localizados na região da cidade de Uberaba (MG).

À luz da teoria da autodeterminação, a aplicação da EMA e o uso da análise fatorial permitiram identificar e validar seis fatores principais que traduziram três tipos motivacionais para cada uma das duas modalidades de ensino no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis pesquisado.

Ao analisar os itens agrupados em torno de cada um dos três fatores considerados válidos para os alunos da modalidade presencial, foi possível corroborar os resultados oriundos de estudos científicos de outros pesquisadores sobre a motivação discente nos cursos superiores da área das Ciências Contábeis (OLIVEIRA *et al.*, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2011). Ou seja, semelhante aos achados de Oliveira *et al.* (2010) e Leal, Miranda e Carmo (2011), foi possível constatar que os alunos da modalidade presencial do curso analisado apresentaram-se motivados intrinsecamente e, em parte, preocupados em comparecer às aulas para garantir frequência.

Contudo, na análise dos itens agrupados nos três fatores válidos para os alunos do curso de Ciências Contábeis da modalidade a distância, percebeu-se a predominância de uma tipologia motivacional diferente daquela já encontrada tanto neste estudo quanto em estudos anteriores relativos à modalidade presencial. Como principal contribuição, este trabalho científico permitiu constatar que esses estudantes não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, prevalecendo a tipologia motivacional de caráter extrínseco com regulação introjetada, cuja principal característica é a atuação estudantil de autonomia mediana e voltada para a obtenção de reconhecimento social, a partir da administração de fatores contingentes relacionados ao seu aprendizado.

Apesar da contribuição prestada, este trabalho está muito longe de esgotar a temática abordada. Porém, ele sinaliza que a avaliação e a compreensão dos tipos e dos níveis motivacionais dos estudantes dessa área do conhecimento podem contribuir para o planejamento estratégico e operacional nos ambientes acadêmicos e, em especial, para a coordenação das atividades pedagógicas dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se, por exemplo, a realização de análises comparativas das tipologias motivacionais ao longo dos vários períodos de um mesmo curso, em ambas as modalidades. Nesse mesmo sentido, recomenda-se, também, a realização de estudos que busquem identificar possíveis relacionamentos entre tipo-

logias motivacionais e as diversas disciplinas do curso de Ciências Contábeis, entre outras possibilidades.

Por fim, resta destacar que a principal limitação desta pesquisa está na escolha de uma amostra não probabilística por conveniência, pois, assim, as evidências encontradas não podem ser generalizadas. Contudo, cabe destacar que, apesar dessas limitações, os resultados encontrados podem contribuir para a compreensão de fenômenos psicológicos orientados para a motivação acadêmica de estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

- BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Coord.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237.
- CONOVER, W. J. *Practical nonparametric statistics*. London: Wiley & Sons, 1971.
- COOLEY, W. W.; LOHNES, P. R. *Multivariate data analysis*. New York: John Wiley & Sons, 1971.
- COVINGTON, M. V. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Coord.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 91-114.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- FALCÃO, D. F.; ROSA, V. V. Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2008.
- FÁVERO, L. P. *et al.* *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GARRIDO, I. Motivación, emoción y acción educativa. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (Coord.). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: Desclee de Brower, 1990. p. 284-343.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, mar. 2008.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 6, p. 11-19, 2002.
- HAIR JÚNIOR, J. F. *et al.* *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1998.
- HUGHES, K. R.; REDFIELD, D. L.; MARTRAY, C. R. The children's academic motivation inventory: a research note on psychometric properties. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Corpus Christi, v. 22, p. 137-142, Out. 1989.
- JOHNSON, R. A.; WICHERN, D. W. *Applied multivariate statistical analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1988.
- KIM, J.O. Factor analysis. In: NIEH, H. *et al.* (Coord.). *Statistical package for social sciences*. New York: Megal Hill, 1975. p. 468-514. v 5.
- KLINE, P. *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge, 1994.
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., 2011, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Anpad, 2011.
- MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MITCHELL JUNIOR, J. V. Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, Georgia, n. 25, p. 149-155, 1992.
- MURRAY, E. J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.
- OLIVEIRA, P. A. *et al.* Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Fipecafi/FEA-USP, 2010.
- PFROMM, S. N. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU, 1987.
- PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.
- SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, Chapel Hill, n. 26, p. 207-231, 1991.
- SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-23, jun. 2006.
- SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de Medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, abr. 2003.
- VALLERAND, R. J. *et al.* Construction and validation of the echelle de motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, Montreal, n. 21, p. 323-349, 1989.